



HAL
open science

L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche

Amélie Alletru

► **To cite this version:**

Amélie Alletru. L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2015, La fabrique de l'action enseignante, 12 (2), 10.4000/rdlc.672 . hal-01516286

HAL Id: hal-01516286

<https://hal.science/hal-01516286>

Submitted on 29 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche

Amélie Alletru

Université de Nantes, Cren

Résumé

Ce texte entend contribuer à la réflexion méthodologique sur le matériau de recherche que constitue le discours de l'enseignant interrogé sur son action. Nous présentons une démarche d'entretien d'auto-confrontation, inspirée du "cadre sémio-logique du cours d'action" (Theureau, 2004, 2006), amenant le praticien à s'exprimer sur un mode non pas réflexif, mais descriptif afin de mettre en mots à un grain très fin les éléments significatifs de son point de vue en situation. Les verbalisations ainsi obtenues, croisées avec les dimensions observables de l'activité, s'avèrent particulièrement fécondes pour accéder aux éléments organisant la pratique effective en situation. Issue d'une recherche sur les premières interventions en classe maternelle de professeurs des écoles débutants, une étude de cas (situation de travail sur la langue en grande section, au cours de laquelle l'enseignant est aux prises avec les enjeux de savoir et de conduite de la séance) illustrera notre propos.

Mots-clés

entretien d'auto-confrontation, approche compréhensive, discours non réflexif, description de l'expérience, analyse intrinsèque

Abstract

This text aims at contributing to a methodological reflexion regarding a teacher's speech as research data, when questioned about his action. A self-confrontation interview method is

presented, inspired from the "cadre sémio-logique du cours d'action" (Theureau, 2004, 2006), through which the practitioner is invited to express himself in a descriptive but non reflexive mode, in order to formulate in a very fine way the meaningful items from his point of view while in situation. Thus obtained verbalisations coupled with the visible dimensions of the activity are highly relevant to reach the elements organizing his actual activity in situation. Based on a research about beginners' first teaching interventions in nursery class, a case study (a language lesson with pupils in the last year of nursery school, during which the teacher struggles with both knowledge and lesson supervision issues) will exemplify our remarks.

Keywords

self-confrontation interview, comprehensive approach, non reflective discourse, description of the experience, intrinsic analysis

1. Introduction

Parmi les méthodologies de recueil et d'analyse possibles, certaines mobilisent la parole enseignante comme matériau de recherche. Les discours réflexifs des enseignants se présentent logiquement comme une source d'une grande richesse pour documenter leur activité. Pour notre part, nous proposons d'adopter la perspective d'un discours précisément non réflexif pour envisager son intérêt au titre de matériau de recherche. Notons d'emblée ici que l'usage des verbalisations des acteurs ne va pas de soi et reste controversé concernant la recherche d'intelligibilité de leur activité (en l'occurrence professionnelle). Pour faire vite, la principale réticence exprimée réside dans une forme de méfiance à l'égard de la subjectivité qui émerge dès lors qu'un professionnel est sollicité pour mettre en mots sa propre activité. L'espace lui serait alors ouvert pour faire apparaître faux souvenirs, illusions et autres formes de dévoiement de son activité, traduisant des stratégies de présentation ou de protection de soi, que ce soit de manière intentionnelle ou non. Le matériau ainsi recueilli ne serait alors pas "fiable" et priverait l'analyste d'un accès purement objectif à son objet de recherche.

Or, on connaît aussi la limite des indices comportementaux pour inférer l'organisation à l'œuvre dans l'activité. Schön (1994), pour ne citer que lui, a montré combien l'agir professionnel recèle des savoirs cachés en son sein. La partie visible de l'activité d'un professionnel (ses actions, ses communications) n'en constitue qu'une part limitée. L'anthropologie, la psychologie cognitive, l'ergonomie, la psychologie du travail... se rejoignent sur ce point : la seule observation, de l'extérieur, oublie les dimensions tacites de l'activité professionnelle. Il est alors nécessaire de relier ce qui est observable aux dimensions cachées, qui sont par ailleurs difficilement accessibles de prime abord au sujet lui-même, qui les ignore même pour la plupart. Comprendre l'activité professionnelle implique de mettre au jour ce qui est non visible (la réflexion de l'acteur en situation par exemple), ce qui est incorporé (les automatismes et routines activés par l'acteur, sans qu'il s'en rende plus compte), ce qui est vaincu ou empêché (les choix qui se proposent à l'acteur et qui ont été abandonnés). Clot (2001 : 257) propose ainsi de

distinguer dans l'activité réelle, l'activité réalisée et le réel de l'activité afin d'y rapatrier les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent ou l'intoxiquent mais qui en font partie. L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie du sujet jusqu'à lui donner son sens ou le lui faire perdre.

Est-ce à dire que toute analyse recevable de l'activité d'un professionnel est impossible ? On aurait besoin de l'acteur pour dévoiler ce qui n'est pas observable, sans pour autant pouvoir faire confiance au sujet qui s'exprime... Peut-on dépasser cet apparent paradoxe ? C'est l'option que nous suivons en considérant le rôle de médiation endossé dans le dispositif de recherche par le chercheur à travers une démarche qualitative compréhensive. Nous limiterons notre propos aux conditions d'expression de l'acteur sur sa propre activité pour envisager la pertinence du matériau de recherche ainsi recueilli. Parmi la diversité possible des méthodes de recueil de données verbales sur l'activité, donnant lieu à des verbalisations de natures elles aussi très diverses, nous questionnerons ici une méthodologie d'entretien proposant de suspendre le discours réflexif de l'enseignant sur son activité, et envisagerons

en quoi ces verbalisations sont de nature à permettre l'analyse de son activité. Quel peut être l'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche ? Après avoir délimité quelques contours d'une analyse intrinsèque de l'activité, nous nous intéresserons aux propositions du cadre sémio-logique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) puis envisagerons quelques conséquences méthodologiques pour la conduite d'un entretien d'auto-confrontation. Enfin, nous présenterons quelques résultats issus d'une recherche ayant mobilisé ce type d'entretien à visée descriptive.

2. Une analyse intrinsèque de l'activité

2.1. *L'activité située, indissociable d'une "expérience pour l'acteur"*

Nous nous appuyons sur une conception de l'activité humaine qui permet

d'échapper au dilemme traditionnel de l'étude de la cognition humaine : le solipsisme (la cognition comme processus purement interne à l'individu) ou le déterminisme environnemental (la cognition de l'individu comme purement commandée de l'extérieur) (Theureau & Jeffroy, 1994 : 19).

Les travaux en anthropologie cognitive et en ergonomie de langue française, plus largement issus des paradigmes de l'enaction et de la cognition située, envisagent les propriétés fondamentales de toute activité humaine comme 1) recelant une dimension cognitive (manifestation et constitution continue de connaissances); 2) constituant un système autonome (opérationnellement clos dans l'interaction entre le sujet et son environnement¹); 3) incarnée (liant les dimensions émotionnelles et cognitives accompagnant toute activité); 4) située dynamiquement; 5) techniquement constituée; 6) cultivée (puisque inscrite dans

¹ Ici, les notions de *setting* et d'*arena*, proposées par Lave (1988) pour définir le concept de situation, sont pertinentes pour prendre en compte au-delà des déterminations contextuelles et de leurs caractéristiques en quoi l'activité de l'acteur à la fois marque l'environnement et est marquée par lui. L'interaction réciproque est constante.

une culture qui la marque nécessairement) ; et 7) vécue (au sens où elle s'accompagne d'une expérience pour l'acteur).

Cette hypothèse phénoménologique nous amène à considérer que cognition et affect ne sont pas séparables dans le vécu subjectif de l'acteur, formant ainsi une dynamique intrinsèque. Une part de cette expérience doit pouvoir être accessible à l'acteur et communicable (en l'occurrence à l'analyste) : en se référant à des expériences effectivement vécues, spécifiées, une méthode favorable d'accès rétrospectif au vécu professionnel en situation est alors susceptible de révéler la relation étroite que ce dernier entretient avec la dynamique située de l'action, avec son épaisseur expérientielle.

2.2. Analyser l'activité "du point de vue de l'acteur"

Une analyse du point de vue des acteurs s'attache à repérer des phénomènes non visibles de l'activité en les reliant à la partie directement observable de cette dernière, par un croisement entre des données "objectives" et des verbalisations *a posteriori*. Il ne s'agit pas de prétendre rendre compte de façon exhaustive de l'activité, mais de l'appréhender dans toutes ses dimensions potentielles en accordant le primat au sens que l'acteur, aux prises avec la situation, donne à son activité, ce que Theureau (2006 : 46) nomme une "*description intrinsèque*" de cette activité. Le repérage se situe à un niveau d'organisation donnant lieu à "expérience", à signification pour l'acteur (dimensions communicationnelles, intentionnelles, interprétatives... telles que "vécues" en situation). Comprendre l'activité en repérant ce qui l'organise dans sa dynamique impose de recueillir l'expression par l'acteur lui-même du sens qu'il confère à la situation professionnelle qu'il a vécue au gré des événements qui l'ont constituée.

Dans cette perspective, il importe de se demander quels "registres" de son activité sont accessibles à l'acteur : peut-il, et à quelles conditions, rendre compte de tout ce qui la détermine ? En quoi sa compétence à verbaliser et son aptitude réflexive vont-elles impacter ses verbalisations ? Un processus de reconstruction *a posteriori*, de rationalisation peut-il interférer avec l'expression des dimensions significatives en situation ? Quel statut conférer aux données verbales recueillies dans l'analyse de l'activité ? Autant de questions impliquant

une grande vigilance quant à la démarche participative proposée. Nous y reviendrons plus bas.

2.3. Démarche participative et recherche de co-construction

Il est nécessaire de s'interroger sur la dialectique entre démarche participative de recherche et effet formatif sur les acteurs au sein de cette activité de verbalisation rétrospective. Pour permettre à l'acteur de mettre en mots son activité dans le sens d'un dévoilement des dimensions significatives de son point de vue en situation, il convient précisément de suspendre provisoirement l'effet formatif induit par un mouvement de verbalisation rétrospective. Nous nous orientons donc vers un genre particulier d'activité de réfléchissement (et non réflexion) rétrospectif que nous appellerons "discours non réflexif". Le temps de l'entretien n'est alors pas celui de la reconfiguration de l'expérience (qui autorise le développement du pouvoir d'agir), mais celui de la mise au jour du flux d'expérience ayant accompagné l'activité en situation. La suspension de l'effet formatif est provisoire : à l'issue de l'entretien d'auto-confrontation (et *a fortiori* dans les éventuelles étapes ultérieures de co-analyse avec le chercheur), les verbalisations en ayant découlé sont alors autant de possibilités pour l'acteur de discussions avec lui-même dans le sens d'une reconfiguration de l'action par un dépassement de l'expérience vécue, le mobilisant dans une modification du rapport à lui-même (Vinatier, 2009)².

La visée de recherche qui nous oriente se veut qualitative et compréhensive (Altet, 2002) : il s'agit de comprendre avec le concours de l'acteur ce qui organise son activité. Ainsi, il s'agit non pas de recueillir des données verbales, mais bien de collaborer, d'amener les professionnels à participer à l'analyse de leur activité³. Cette démarche participative repose

² Car Vinatier (2009 : 25) nous le rappelle : "*le langage est en effet ce qui permet de faire expérience de l'expérience professionnelle. C'est grâce au langage que la personne peut prendre sa place face aux événements vécus*".

³ Cette collaboration s'effectue éventuellement en plusieurs étapes, et nous nous bornerons ici à celle, initiale, de l'entretien d'auto-confrontation. Eu égard aux contraintes de présentation de notre propos dans le format d'un article, nous n'évoquerons pas les étapes suivantes de co-explicitation et/ou de co-analyse de l'activité entre chercheur et acteur(s) qui fondent les principes d'une telle collaboration. Mais on pourra avec profit se

sur trois principes éthique (Schwartz, 1997), ontologique (Vinatier, 2009, 2013) et épistémologique en interrelation : le professionnel s'installe activement dans le dispositif de recherche en tant que sujet, favorisant par cette démarche l'émergence de dimensions significatives de son point de vue, ce qui contribue au processus de validation des connaissances ainsi construites sur son activité. Par conséquent, il s'agit dans ce cadre de chercher "avec" et non "sur" (Vinatier, 2009).

L'observation de l'activité (ce que "font" les acteurs), couplée au "discours" sur les traces de cette activité (ce que les acteurs "disent qu'ils ont fait"), moyennant une vigilance particulière quant au contenu et aux conditions de ces verbalisations, engagent conjointement chercheur et acteur dans la description et l'explication de l'activité professionnelle étudiée, dans sa co-construction.

3. Cadre sémio-logique du cours d'action

3.1. Définition

L'entretien d'auto-confrontation tel que nous le présentons ici propose une démarche empirique de description de l'expérience avec des catégories plus ou moins ouvertes, dans laquelle des cadres d'analyse divers partageant un certain nombre de présupposés fondamentaux présentés plus haut, peuvent trouver matière à analyser l'activité et l'expérience humaine. C'est le cas du cadre sémio-logique du cours d'action développé par Theureau (Theureau & Jeffroy, 1994 ; Theureau, 2006) qui offre un modèle fécond d'analyse. Theureau (2006 : 46) définit le cours d'action comme

référer aux écrits de Vinatier (2009, 2013) qui présentent les fondements éthiques et opérationnels de tels dispositifs inspirés par une perspective de didactique professionnelle.

l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables.

S'intéressant au niveau phénoménologique de la cognition, le cadre sémio-logique du cours d'action invite à une analyse de l'activité à son niveau significatif pour l'acteur, telle qu'elle est vécue par lui en situation.

3.2. Le professionnel et sa "présence à la situation"

3.2.1. Couplage structurel acteur-situation

L'acteur entretient avec son environnement des rapports dynamiques qui constituent un "couplage structurel" (Varela, 1989). Pour Durand (2008 : 99), ce "couplage est asymétrique dans la mesure où c'est [l'acteur] qui définit ce qui, dans son environnement, le perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent ou significatif pour lui". Le couplage structurel évolue constamment, en lien avec sa propre dynamique et les perturbations de l'environnement. Ainsi, l'analyse de la cognition humaine comme système vivant autonome s'appuie sur l'étude de l'histoire des interactions entre l'acteur et son environnement. La cognition, considérée dans sa dimension phénoménologique, se concrétise par l'émergence du couplage structurel : elle est à la fois "incarnée" et "située".

3.2.2. Conscience préréflexive

L'activité s'accompagne d'une "conscience préréflexive", immédiate, non réflexive, d'un flux ininterrompu de "présence à soi" : il s'agit d'une forme d'intuition, d'une perception, d'une modalité particulière de vécu, qui caractérise la familiarité de l'acteur à lui-même et à sa présence à soi continue (par exemple, avoir chaud, sans se dire qu'on a chaud ; se souvenir,

sans se dire qu'on est en train de se souvenir). La conscience préreflexive est consubstantielle à l'activité, elle constitue l'"effet de surface" du couplage structurel de l'acteur à son environnement (Theureau, 2006). Grâce à la participation du professionnel dans l'entretien d'auto-confrontation, il est possible de retrouver le fil de la conscience préreflexive (ce que Theureau nomme le cours d'expérience) et ainsi d'accéder à la compréhension de celle-ci, à sa dynamique intrinsèque, à son organisation.

3.2.3. Implications en termes de recherche

L'analyse du cours d'expérience comme effet de surface de la dynamique du couplage structurel acteur-situation est de nature à éclairer la compréhension de l'activité de l'acteur telle qu'elle est significative pour lui. Des descriptions non triviales peuvent découler de la mise au jour de sa conscience préreflexive. Il s'agit de repérer ce qui fait sens pour lui en situation, et ainsi de reconstruire le flux de son activité par la restitution de l'organisation dynamique des actions, communications, focalisations, interprétations, sentiments.

3.3. Composantes

Theureau insiste sur l'importance du décours temporel pour restituer la dynamique de l'activité. Par ailleurs, il s'appuie sur les apports de Vermersch (1990, 1994) concernant l'entretien d'explicitation, qu'il alimente de la notion de signe empruntée à Peirce (1978). En accord avec une conception sémiotique de la cognition (la cognition comme construction de significations), il conçoit la conscience préreflexive comme un enchaînement ininterrompu de signes dits "hexadiques", car composés de six catégories de l'expérience servant de base à l'analyse. Chaque signe est composé des six catégories suivantes :

- l'engagement de l'acteur dans la situation ou ses préoccupations significatives, ses intentions à chaque instant ;
- l'actualité potentielle ou ses attentes par rapport à ladite situation, compte tenu de son engagement dans la situation ;

- le référentiel ou les éléments de savoir, les "types" mobilisés à chaque instant ;
- le representamen ou ce qui fait "signe" pour l'acteur au moment présent : il peut être perceptif (élément de la situation perçu comme significatif), proprioceptif (sensation significative), ou mnémonique (souvenir, image du passé, faisant signe dans la situation présente) ;
- l'unité élémentaire du cours d'action : actions, verbalisations, focalisations, interprétations, sentiments, significatifs à chaque instant ;
- l'interprétant ou connaissances validées, invalidées, ou construites dans le décours de l'activité.

À travers ces six catégories, il propose alors une matrice, un modèle analytique générique de l'activité susceptible d'être documenté empiriquement.

4. Conséquences méthodologiques pour l'entretien d'auto-confrontation

4.1. Finalités

L'entretien d'auto-confrontation est un outil de rappel stimulé permettant d'accéder à l'intelligibilité de l'activité analysée. L'objet de la mise en mots lors de l'entretien est donc la phase de réfléchissement (dans une posture descriptive) décrite par Piaget (1977) dans le mécanisme de prise de conscience à travers le passage du pré-réfléchi (dimension tacite, implicite de la conscience en action) au réfléchi (dimension explicative de la saisie rétrospective de cette conscience directe, appropriation de la mise en mots comme connaissance sur soi). L'entretien vise la description de l'expérience, et non sa compréhension, son analyse ou encore son interprétation.

Dans la conduite de l'entretien, il s'agit donc d'amener l'acteur à retrouver la dynamique intrinsèque du cours d'action (le cours d'expérience) afin de retracer l'histoire de son

expérience vécue : à travers la dimension temporelle, ce qui est recherché est "le fil de l'histoire", la trame de l'action. Il convient donc de contenir toute distanciation (nous y reviendrons) de la part de l'acteur pour qu'il restitue ce qu'il faisait, pensait, ressentait... en situation, sans jugement *a posteriori*. Ce qui est visé est l'émergence de la réflexion de l'acteur en action, et non sur l'action, d'où l'importance du décours temporel pour accéder à la dynamique d'engendrement des événements de la situation.

4.2. Matériau de recherche

L'entretien d'auto-confrontation s'appuie sur des traces, notamment filmiques⁴, de l'activité du professionnel. Confronté aux traces de son activité, l'acteur est invité à s'exprimer, à mettre en mots la situation telle qu'il l'a vécue. Le visionnement de la situation de travail permet de maintenir, de relancer l'évocation. L'entretien d'auto-confrontation est lui-même enregistré de sorte à recueillir les verbalisations des acteurs (la capture vidéo de l'entretien permet de travailler lors de la phase d'analyse ultérieure sur la synchronisation entre l'activité et les commentaires sur cette même activité). Les données utiles pour la recherche se composent alors de deux types de matériau dont le croisement est potentiellement fécond : l'observation directe de l'activité (ce que "fait" l'acteur), couplée au discours non réflexif sur les traces de cette activité (ce que l'acteur "dit qu'il a fait").

Viser l'évocation mentale implique de rendre l'acteur plus présent à sa situation passée (l'activité décrite) qu'à la situation présente (l'entretien). S'agissant de retrouver la dynamique intrinsèque du cours d'expérience, à travers un grain très fin de description de l'expérience, le questionnement lors de l'entretien se donne pour but de faire advenir un discours non distancié (donc non réflexif). Tout discours général sur l'activité empêche l'installation et le maintien dans une position de parole incarnée (Vermersch, 1994).

Lorsque des conditions favorables d'échange que nous verrons plus bas sont réunies, les verbalisations de l'acteur se font alors sur un mode descriptif. À travers l'explicitation, ce

⁴ Notons que le rôle des traces audiovisuelles est contesté. Parmi les reproches adressés à ce dispositif concernant le recours à ce type de traces, certains nous invitent à la plus grande vigilance : l'angle de vue différant de la vision de l'acteur en situation, quel est "l'objet" filmé ? Le fait que l'acteur se voit n'implique-t-il pas de fait une prise de distance ?

type d'entretien recherche la posture descriptive de l'acteur, en évitant précisément les modes explicatif et plus encore évaluatif de discours sur l'action. Le chercheur se donne pour objectif au cours de l'entretien de faire décrire l'action et non de la faire interpréter ou expliquer, ce qui constituerait des formes de rationalisation sur l'action.

4.3. Positionnement du chercheur et de l'acteur

4.3.1. Des conditions favorables

Parmi les conditions favorables, il importe de fixer le contrat de communication dans l'installation de la relation de recherche : les finalités de l'entretien doivent être éclaircies sur plusieurs points⁵ de sorte à ce que les échanges respectent le cadre fixé. Le professionnel et le chercheur, dans leur relation collaborative, doivent se garder de faire dériver l'entretien vers des formes de justification, d'interprétation, d'explication ou de jugement. Pour ce faire, ils doivent être convaincus que la recherche d'intelligibilité adviendra ultérieurement, pour ressentir le besoin au moment de l'entretien de passer par cette phase descriptive. L'opportunité peut s'ouvrir à l'acteur de dire ce qui en situation était important, significatif à ses yeux, ce qui focalisait son attention, de quelle manière il a traversé la situation en éprouvant ce qu'il a ressenti, sans faux-semblant, sans réticence à exprimer cette dimension "intime" de son expérience. Toute parole est adressée, et la situation d'interlocution implique que l'acteur soit assuré de l'accueil compréhensif du chercheur : cette compréhension est à entendre au double sens de bienveillance et de démarche de recherche. L'interaction est une co-construction (les théories linguistiques interactionnistes nous l'ont appris), aussi les deux acteurs participent-ils activement à sa résolution.

⁵ Nous ne nous attardons pas ici sur la négociation des conditions de la collaboration relativement à l'objet de recherche. Elles revêtent bien évidemment une importance déterminante dans la réussite de cette collaboration (respect des intérêts de chacun des acteurs, dimensions contextuelles et opérationnelles, délimitation du rôle de chacun...), mais ne peuvent être détaillées ici. Nous nous limiterons donc à ce qui nous concerne plus directement : les conditions conduisant à l'émergence de la dimension descriptive de l'activité lors de la conduite de ce type d'entretien d'auto-confrontation.

4.3.2. Principes généraux du questionnement

Le visionnement de la vidéo de la séance est contrôlé par les deux protagonistes qui peuvent à tout moment arrêter et faire redémarrer le film : l'interviewer demande à l'acteur de s'exprimer sur ce qui se déroule sur l'écran ; l'interviewé prend l'initiative de la parole pour expliciter ce qui de son point de vue fut significatif en situation. Ces verbalisations peuvent se dérouler simultanément au défilement du film ou, si elles font l'objet de commentaires relativement longs (ce qui est le cas lorsque l'acteur évoque un moment particulièrement significatif selon lui), nécessiter une pause dans le visionnement pour offrir à l'acteur un temps d'expression non contraint.

Dans le but de documenter le niveau pré-réflexif de l'activité, l'interviewer se donne pour tâche de faire décrire l'action par l'acteur telle qu'elle fut vécue par celui-ci en situation, à un degré de fragmentation le plus fin possible. En conséquence, le questionnement se rapporte à des dimensions toujours clairement spécifiées et il est formalisé dans un langage ordinaire et usuel pour favoriser chez le sujet qui s'exprime une position de parole incarnée. L'appui sur les images qui défilent aide l'acteur à se replonger mentalement dans le contexte, à retrouver ses perceptions, ses émotions du moment. Si l'observatoire de l'activité est guidé par une question de recherche, les hypothèses ne doivent cependant pas influencer le questionnement, de sorte à ce que les catégories de questionnement ne soient pas trop inductrices et restent suffisamment ouvertes pour que l'acteur y exprime son monde du moment. Afin d'éviter toute posture d'auto-analyse de la part de l'acteur, l'interviewer fera expliciter et décrire en évitant la question du "pourquoi ?" et les demandes d'explication, de justification et de jugement sur l'action. Au contraire, il visera les catégories d'expérience les plus basiques : ce qui est fait, vu, entendu, perçu, ressenti... par le sujet en situation. L'interviewer est réactif aux verbalisations de l'acteur : il repère dans les formes de langage utilisées et dans les structures de base de l'action commentée si ce dernier est effectivement en évocation mentale et s'attache à décrire l'activité de son point de vue.

Pour retrouver "le fil de l'histoire", la dynamique intrinsèque du cours d'expérience, il importe de sauvegarder le décours temporel en faisant notamment intervenir la

reconstruction de la chronologie : soutenu par l'exploitation de l'enregistrement vidéo de la situation analysée, cet aspect peut constituer un levier pour l'évocation de l'action passée.

L'interviewer joue un rôle primordial dans la conduite de l'entretien. En tant que chercheur, il doit suspendre provisoirement l'analyse le temps de l'entretien pour accéder à la description exhaustive de la situation et faire advenir les descriptions les plus précises possibles concernant les actions et communications, les intentions et préoccupations, les focalisations, attentes et éléments significatifs, les interprétations, discours privés, jugements et connaissances mobilisées, les émotions et sentiments, les perceptions et sensations... Il lui incombe de guider très fortement (au moins au début de l'entretien⁶) l'interviewé et de contraindre l'évocation pas à pas. Dans ce sens, les relances et les demandes de confirmation (de ce que l'interviewer pense avoir compris de ce qui est verbalisé) prennent autant d'importance que les questions pour installer et maintenir l'orientation descriptive de l'entretien.

4.3.3. Registres de verbalisation de l'expérience

Tous les phénomènes de son activité significatifs pour l'acteur sont potentiellement concernés par le questionnement. Plus précisément, celui-ci porte sur les catégories de l'expérience, en référence aux "signes hexadiques" tels que présentés plus haut :

- les unités élémentaires concernant les actions, communications, focalisations, interprétations, émotions et sentiments ("*qu'est-ce que tu fais, là ?*", "*qu'est-ce que tu leur dis ?*", "*tu regardes quelque chose en particulier ?*", "*tu es concentré sur quoi ?*", "*à quoi tu penses ?*", "*qu'est-ce que tu te dis, là ?*", "*ça te provoque une émotion particulière ?*", "*comment tu ressens ça ?*");

⁶ La dimension pré-réflexive de l'activité reste tacite si on ne fournit pas l'effort de la mettre au jour. L'expression sur un mode descriptif n'est en effet pas spontanée pour qui s'exprime *a posteriori* sur ses situations de travail. L'élan naturel vise à expliquer ses actions, à les justifier, voire à les évaluer, notamment eu égard aux enjeux interpersonnels de la situation d'interlocution. Pour certains interviewés, la mécanique de l'entretien d'auto-confrontation s'enclenche très rapidement et leurs verbalisations se conforment aisément aux finalités contractualisées, tandis que pour d'autres, la présence de l'interviewer reste très marquée tout au long de l'entretien pour les aider à conserver la posture descriptive recherchée par une position de parole incarnée.

- l'engagement de l'acteur ("*qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ?*") ;
- ses attentes à chaque instant ("*tu t'attends à ça ?*", "*tu es surpris, là ?*", "*tu t'attends à quoi ?*") ;
- son référentiel ("*qu'est-ce qui t'amène à faire ça ?*", "*à ce moment-là, comment sais-tu que... ?*") ;
- le representamen sur les plans perceptif ("*qu'est-ce que tu entends, vois à ce moment-là ?*", "*tu remarques quelque chose de particulier ?*"), proprioceptif ("*tu ressens quoi ?*", "*ça te fait quoi ?*", "*tu te sens comment à ce moment-là ?*") et mnémonique ("*tu te rappelles quelque chose de précis ?*") ;
- l'interprétant ("*tu le savais déjà, ou c'est quelque chose que tu découvres à ce moment-là ?*").

La conduite de l'entretien implique une nécessaire souplesse interactive. Aussi, guidé par ces catégories "à vide" à renseigner, l'interviewer adapte ses questions aux verbalisations de l'interviewé. Orienté par ce type de questionnement, l'acteur est alors en position de décrire finement son expérience, comme l'illustre l'extrait de transcription ci-dessous :

Tableau 1 –Extrait d'entretien d'auto-confrontation

<p>Da : Bah ça... là je suis, je suis, ouais je suis satisfait, et parce que ça a été fait par un autre élève, donc euh... ils ont vu un copain faire, faire ce X, je pense que c'est, c'est euh... ((Da arrête le film)), c'est plus facile à retenir que si moi, je leur avais dit "bah regardez, un X ça se fait comme ça" ((mime)). Donc c'est pour ça que lui demande... en plus c'est une... c'est ce que m'a dit, ce que m'a dit Pascal la semaine dernière, "plutôt que, plutôt que montrer...", bon là, c'était en EPS qu'il m'avait fait la réflexion, "plutôt que montrer quelque chose, fais montrer encore plus par les élèves". Donc voilà, c'est ce que..., là, j'ai pensé à ça et je me suis dit "bon, il a fait le +", effectivement j'aurais pu dire "bah non, c'est comme ça", là j'ai demandé à un autre élève, quitte à perdre un peu plus de temps mais je voulais que ça soit un autre élève qui le fasse.</p>
<p>Ch : D'accord. Et donc au moment où tu demandes à un autre élève de le faire, c'est parce que là, tu penses à ce que Pascal t'avait... ?</p>
<p>Da : Ouais ouaisouais.</p>
<p>Ch : Ça te revient, cette situation-là ?</p>
<p>Da : Voilà, c'est ça ouais. Il m'avait dit "favorise l'exemple par les... par un autre élève" quoi.</p>
<p>Ch : D'accord. Donc tu...</p>
<p>Da : Donc là j'ai pensé à ça, et c'est pour ça, j'ai demandé à un autre élève de... de venir.</p>
<p>Ch : D'accord. Et... la réponse de l'autre élève elle est... ?</p>
<p>Da : Bah elle est satisfaisante, c'est ce que, c'est ce que j'attendais. ((redémarre le film)) Alors là, je suis un petit peu embêté, parce que ((arrête le film)), donc en fait c'est pas, c'est pas très clair, euh... c'est 'à droite', sur la phrase, c'est 'à droite du nez', donc euh... 'à droite du nez', est-ce que c'est à droite de visage, donc nous, à notre gauche, ou alors à droite, à notre droite quand on regarde ? Donc là moi, j'avais été... en le lisant... y'a quelque temps, j'avais été... j'avais été un petit peu embêté... et là, ça m'a également posé problème parce que... au moment où j'ai posé la question, donc je me, je m'en suis pas rendu compte, mais euh... le fait qu'ils me disent "bah c'est par là" ((mime)), j'ai été gêné, je me suis dit "comment je peux effectivement valider le fait que ça soit par là, de ce côté-là ou non ?" ((mime)) Sur le dessin, y'avait pas de, y'avait pas de signe distinctif droite et gauche, donc j'étais un petit peu gêné à ce moment-là. Donc je me suis mis euh... ((mime)) un petit peu, un petit peu dos aux élèves pour tendre effectivement mon bras droit, parce si j'étais resté face, si j'avais tendu le bras droit, je... ç'aurait été pour eux dans l'autre sens, donc leur bras gauche, et si j'avais tendu le bras gauche, y'aurait peut-être des élèves qui se seraient rendu compte que bah, finalement c'était pas mon bras droit quoi. Donc là je me suis euh... je me suis dit "bon, je vais tendre mon bras droit, donc je vais essayer de leur tourner le dos un petit peu", et j'ai changé de côté pour...faire... la droite quoi. Là j'étais un petit peu gêné, à ce moment-là.</p>
<p>Ch : D'accord. Ça t'a... gêné. D'accord.</p>
<p>Da : Ouais. Voilà. Après, à la suite de la question que j'ai posée quoi.</p>
<p>Ch : D'accord. C'est au moment où tu poses la question que tu ressens cette gêne ?</p>
<p>Da : Euh, juste après.</p>
<p>Ch : Juste après.</p>
<p>Da : Ouais ouaisouais. Parce que de quel côté est la droite... du visage, y'a aucun signe distinctif, donc effectivement le, l'élève tend le bras, mais euh... mais bon, derrière, moi, pour valider, c'est euh... j'ai des petites difficultés.</p>
<p>Ch : Mais c'est au moment où tu te poses la question que tu..., ou au moment où les élèves tendent le bras ?</p>
<p>Da : Au moment, au moment où il tend le bras. Au moment où il tend le bras, je me dis "oui effectivement, là je vais avoir du mal à valider". Parce qu'il me dit "oui, c'est là" ((tend le bras droit)), donc euh, c'est pas très clair quoi.</p>
<p>Ch : D'accord. Et dans cette situation-là, enfin à ce moment-là précis, qu'est-ce qui est important pour toi ?</p>
<p>Da : Euh... qu'ils repèrent la droite..., que, bah, je veux effectivement valider ce que l'élève a dit, quoi, parce que c'est la, c'est la bonne réponse, il a, il a levé son bras droit ((mime)), il m'a, il a orienté sa main vers la droite du visage, donc là, je veux valider ce, le geste qu'il m'a fait, et le geste que d'autres élèves, là, qu'on voit pas, qui sont derrière, qui m'ont, qui ont fait le même geste.</p>

Donc effectivement je cherche à valider ce qu'ils ont fait et à tendre le même bras qu'eux. C'est pour ça, je me tourne un petit peu ((mime)).
Ch : C'est ce que tu cherches à faire ?
Da : Ouais, ouais ouaisouais.
Ch : Tu te tournes...
Da : Pour tendre le même bras qu'eux ((mime)), qu'eux ont tendu. ((redémarre le film, visionne)). Là donc je les reprends un petit peu parce que... j'essaie de faire attention... quand ils... quand ils écrivent, et même là quand ils dessinent, à la manière dont ils sont euh... à la posture qu'ils... qu'ils ont quoi.

La description à un grain très fin de l'activité permet l'accès à ses dimensions tacites et les verbalisations obtenues sur un mode descriptif constituent un matériau empirique d'une extrême richesse pour documenter l'activité, comme nous proposons de l'illustrer à présent.

5. Une situation d'enseignement de la langue en grande section de maternelle : de la description de l'expérience vécue à l'analyse de l'activité

5.1. Présentation du contexte d'étude

Nous présentons ici une partie des résultats issus d'une recherche qualitative menée auprès de quatre professeurs des écoles débutants. Contribuant à la réflexion sur la conception de situations de formation initiale relativement à l'enseignement en maternelle⁷, cette recherche ambitionnait de cerner au plus près les caractéristiques de l'expérience vécue par les novices lors de leurs premières expériences d'intervention en classe maternelle. Du point de vue de la compréhension de l'activité des professeurs débutants, l'enjeu de cette analyse était de décrire la façon dont ceux-ci reliaient (ou non) ces expériences singulières à d'autres expériences et connaissances issues de leurs parcours de formation. L'étude des quatre cas visait donc à repérer les ressources (en termes d'expériences significatives, d'éléments de connaissances...) mobilisées *in situ* pour faire face à de telles situations.

⁷Suit ici le questionnement empirique ayant inspiré cette recherche : de quelle manière les professeurs des écoles débutants vivent-ils leurs premières expériences en maternelle ? Quelles sont les connaissances qu'ils mobilisent pour faire face à ces premières interventions ? De quelle nature sont ces connaissances ? De quelle manière la formation constitue-t-elle, ou non, un levier pour l'appropriation de ressources et repères ? Quels sont les temps et espaces de formation significatifs du point de vue des novices ?

Nous avons opté pour l'étude de situations s'inscrivant dans la pratique "ordinaire" de ces débutants, c'est-à-dire sans qu'aucune implémentation didactique ou pédagogique soit sollicitée de notre part. Notre seule demande concernait le repérage entre eux d'un fonctionnement de classe "habituel"⁸ et relativement proche pour pouvoir servir de base à d'éventuelles comparaisons des ressources mobilisées. Ainsi, sur la base d'un choix conjointement déterminé par les enseignants participant à la recherche, les quatre situations de classe étudiées présentaient globalement des caractéristiques analogues : organisation pédagogique selon la même structure (regroupement, ateliers, clôture des ateliers), durées allant de 46 minutes à 1h14, séances menées mettant en jeu un travail sur la langue (ciblant des contenus d'apprentissage différents selon les classes).

Nous interrogeant sur la manière dont les quatre enseignants débutants conceptualisent les situations auxquelles ils sont confrontés, nous avons pu repérer que les objectifs de conduite de la séance et de gestion du groupe d'élèves (enjeux pragmatiques et relationnels) entrent en concurrence avec les objectifs liés aux apprentissages langagiers (enjeux épistémiques), comme le montre l'étude d'un des cas que nous présentons maintenant.

Fondée sur les données recueillies selon la méthodologie présentée plus haut (transcriptions de la séance en classe et des verbalisations de l'enseignant sur un mode non réflexif lors de l'entretien d'auto-confrontation, dont le Tableau 1 constitue un extrait), l'analyse de l'activité d'un des quatre professeurs en grande section de maternelle⁹ a conduit à repérer les éléments structurant son engagement global dans la situation, les ressources à la fois mobilisées et construites en situation par le novice et sa quête d'un "langage commun" avec l'ensemble des protagonistes de la situation (les élèves, l'Atsem¹⁰, et plus largement, le genre professionnel), dépassant les formes strictement langagières et discursives (Alletru, 2011).

⁸Les termes "ordinaire" et "habituel" ne font pas référence à des habitudes professionnelles routinisées, puisque les novices en sont encore dépourvus, mais au fait que les situations étudiées ne devaient pas faire l'objet d'une planification spécifique ou exceptionnelle en vue du dispositif de recherche.

⁹ Nous avons présenté ailleurs (Alletru, 2011) de manière plus détaillée la méthodologie d'exploitation des données.

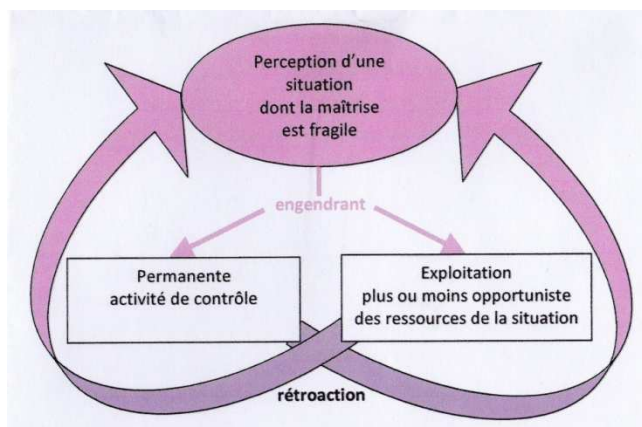
¹⁰Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

Nous apportons ici quelques éléments de contexte pour faciliter la compréhension de la situation : l'enseignant a confié pour une trentaine de minutes la moitié de ses élèves à l'Atsem envers laquelle il témoigne d'une confiance limitée. Il lui confie la tâche de les accompagner sur une activité se déroulant dans une autre pièce de l'école. À l'issue de cette activité, il est prévu qu'elle les ramène en classe. L'enseignant reste donc dans la classe et conduit la séance (d'écoute et de compréhension orale) qu'il a préparée pour les élèves concernés, et qui aboutit à des réalisations individuelles (dessins du personnage décrit oralement par le professeur). À l'issue du temps imparti, le demi-groupe accompagné par l'Atsem ne revient pas en classe. L'absence se prolonge, ce qui perturbe la planification de l'enseignant et le contrarie profondément.

Afin d'illustrer à travers cette étude de cas la difficulté éprouvée par le novice dans sa tentative de résoudre la tension ressentie entre enjeux épistémiques, relationnels et pragmatiques au cours de la séance de travail sur la langue, nous nous limiterons dans le cadre de cet article à la présentation d'une seule des trois dimensions de la dynamique globale de l'engagement de l'acteur dans la situation (voir la Figure 1 qui présente une modélisation synthétique de la structure organisatrice du cours d'expérience étudié) : 1) la perception par l'enseignant d'une situation dont la maîtrise est fragile engendre 2) une permanente activité de contrôle, 3) associée à l'**exploitation plus ou moins opportuniste des ressources de la situation**. Cette troisième dimension de l'activité est précisément celle que nous présentons ci-après¹¹. Ce faisant, l'enseignant cherche à limiter le sentiment d'incertitude lié à l'indétermination de la situation : a) l'adaptation aux fluctuations de celle-ci, et b) la mobilisation des ressources qu'elle offre constituent les deux axes de cette forme de gestion.

¹¹ Les verbalisations de l'acteur (en situation et en auto-confrontation) viendront illustrer la présentation : elles sont indiquées en italique.

Figure 1 – Dynamique globale de l'engagement dans la situation



5.2. *L'adaptation aux fluctuations de la situation*

L'ajustement à la situation prend trois directions principales dans le cours d'expérience étudiée : l'enseignant prend le temps nécessaire aux apprentissages, il "comble le temps" en attendant le groupe qui ne revient pas, et il décide d'aller retrouver ce groupe.

Dans certaines circonstances, l'enseignant, constamment engagé dans une forme de contrôle du temps, s'attache cependant à **prendre le temps nécessaires aux apprentissages**. Deux modalités apparaissent alors : soit la ritualisation du cadre le pousse, de manière récurrente, à s'arrêter puis attendre ostensiblement le silence afin de créer les conditions nécessaires à l'attention et la disponibilité des élèves, soit la conjoncture l'incite à agir de manière improvisée. Lors de l'activité de dessin par exemple, tendu vers l'optimisation du travail mental des élèves, il s'applique à lire lentement :

j'essaie de parler assez lentement et de leur laisser du temps pour qu'ils visualisent, et là, j'en voyais, même, faire les gestes. [...] parce que ça voulait dire que mentalement, ils travaillaient quoi. Donc quand je les voyais faire ça, je... je laissais un peu plus de temps. Je parlais lentement et entre deux phrases je laissais un petit peu plus de temps. Je les vois faire des gestes donc euh... [...] pour moi, ouais, [...] c'est un bon point..

De manière similaire, le choix de *"favoriser l'exemple par un autre élève"*, *"quitte à perdre un peu plus de temps"*, intervient au cours de la correction collective du dessin. Se joue dans ces moments un équilibre délicat entre le maintien du cadre horaire que l'enseignant s'est fixé et son désir de privilégier, à l'occasion, une sorte de pause pour que ses élèves apprennent.

La tournure des évènements (l'absence prolongée de la moitié des élèves) conduit l'enseignant à **"comblar le temps" en attendant l'autre groupe**. Il s'ajuste alors aux circonstances en improvisant pendant dix-huit minutes trois activités successives : l'exploitation des productions individuelles que viennent de réaliser les élèves, la lecture d'un album, puis la reprise collective d'une chanson écrite en partie par les élèves. Malgré l'inconfort ainsi généré et les flottements dus au *"manque de préparation de cette phase-là"*, il cherche alors à tirer parti de la situation. Saisissant l'offre d'un laps de temps indéterminé il lance ses élèves dans une activité de comparaison collective de leurs productions suite aux dessins individuels. Alors qu'il n'avait pas anticipé cette phase (*"j'y avais pensé un petit peu, j'y avais pas réfléchi"*), il reconnaît spontanément la possibilité de tirer profit des circonstances (*"la solution je l'ai rapidement"*, *"ça me vient rapidement à l'esprit"*). S'appuyant sur les erreurs qu'il a repérées pendant la phase de dessin et la difficulté des élèves lors de la correction collective, le bénéfice d'un prolongement de l'activité lui apparaît (*"en plus, ça m'a semblé intéressant"*, *"je me suis dit 'un regard extérieur ça peut être..., ça peut être pas mal'"*).

L'enseignant s'adapte aux fluctuations de la situation en prenant la décision de **retrouver l'autre groupe** qui ne revient pas. Désormais privé du déroulement prévu, plusieurs possibilités s'offrent à lui, toutes pareillement insatisfaisantes au regard de ses intentions de départ. La priorité de l'intérêt qu'il confère aux activités proposées aux élèves guide son ajustement à l'évolution des évènements. Fortement contrarié par cette absence inexplicquée (*"je me dis 'ils ne sont toujours pas là !'"*, *"c'est pas normal, qu'est-ce que... ?"*) et percevant l'énerverment du groupe présent (*"je les sentais un petit peu énervés"*), il se trouve contraint d'opérer un choix (*"Qu'est-ce que je fais ?"*). Pourtant mécontent de laisser les élèves seuls en classe (*"ça me gêne un petit peu de les laisser..."*), il résout alors ce dilemme en

privilégiant les apprentissages du groupe absent. L'encadrement par l'Atsem occasionnant une certaine inquiétude quant à la qualité du travail susceptible d'être mené ("*je me suis dit 'ça m'étonnerait qu'ils soient en... en activité', donc je me demandais, je me posais toujours la question de ce qu'ils faisaient*"), l'enseignant part à leur recherche ("*je vais aller voir parce que ça me...*", "*je vais voir ce qu'ils font*").

5.3. La mobilisation des ressources de la situation

La mobilisation des ressources offertes par la situation permettent à l'enseignant d'exploiter cette dernière de façon plus ou moins opportuniste pour réduire le sentiment d'incertitude généré par les évènements.

L'adossement aux habitudes de la classe apparaît ponctuellement au cours de la séance. L'enseignant mobilise ce repère pour agir plus aisément, en s'appuyant sur le fonctionnement de la titulaire de la classe, qu'il a pu observer, et auquel sont accoutumés les élèves. Il se conforme à ces habitudes installées qu'il fait siennes ("*Ça, c'est pareil, c'est une sorte de rituel qu'elle a mis en place [...]. C'est devenu un automatisme*"). Trouvant un certain confort dans ce fonctionnement, il reprend ces habitudes à son compte ("*ça je le laisse parce que je trouve que c'est intéressant*").

La référence aux précédentes séances constitue un autre point d'appui pour l'enseignant. Il recherche la solution à certains problèmes ponctuels en faisant appel aux séances des jours précédents ("*j'enchaîne en leur expliquant, en leur rappelant ce qu'on fait d'habitude*", "*On l'a fait, regarde ! On l'avait fait pour Bob, les rectangles, tu te souviens pas ?*"). Il mise ainsi sur les souvenirs et habitudes potentiellement générés par un vécu commun avec les élèves pour engager ceux-ci à trouver "*la bonne réponse*".

L'appui sur les interactions entre élèves forme une autre modalité d'exploitation par l'enseignant des ressources de la situation. Démuni devant l'inefficacité de son étayage pour aider certains en cas de difficulté, il s'en remet à leurs échanges pour trouver une issue favorable. Il réalise ainsi, au hasard de l'intervention d'un élève, qu'il peut s'appuyer sur leurs interactions pour les aider. Plus tard, il mobilise cette fois volontairement, cette ressource. À

la fois "surpris" et "un petit peu gêné" par l'erreur récurrente d'un élève sur le tracé du 'X', il se souvient du conseil d'un formateur et prend la décision de le suivre en sollicitant l'aide d'un camarade ("*je voulais que ça soit un autre élève qui le fasse*") pour "*favoriser l'exemple par un autre élève [...] plutôt que de montrer*" lui-même pour que ce soit "*plus facile à retenir*". La visée est ici autant exécutoire qu'exploratoire et l'issue positive, assortie d'un sentiment de soulagement et de satisfaction, autorise l'enseignant à valider et s'approprier cette modalité d'action.

La saisie des opportunités au fil de la séance permet à l'enseignant de tenter de circonscrire le sentiment d'incertitude lié à l'indétermination de la situation et d'assurer le maintien de son confort émotionnel. Lorsqu'au détour d'une occasion, il estime que les circonstances l'y autorisent, il se laisse aller à relâcher la pression en installant un autre type de relation aux élèves. Il reconnaît la spécificité des moments de transition ("*un temps un petit peu informel, là, entre deux, deux activités*") et leur caractère non menaçant pour le maintien de l'ordre, et propice à des échanges agréables avec les élèves ("*je peux me permettre de, de faire un petit break*", "*c'est plutôt agréable*"). Ses verbalisations en auto-confrontation confirment sa tendance à rechercher la convivialité des rapports

De temps en temps je veux les faire rigoler un peu", "j'aime bien [...] raconter quelques blagues, les faire rire un peu", "en général j'essaie", "c'est comme ça aussi que moi je prends du plaisir, à les voir sourire et rigoler

en saisissant les opportunités qui se dévoilent dans le cours des événements ("*dès que j'ai un petit truc qui, je pense, peut les faire rire, bah... j'y vais quoi*") et qui ne mettent pas en péril l'équilibre précaire du contrôle de la situation ("*[...] tant que c'est pas pour faire n'importe quoi*").

6. Conclusion

L'entretien d'auto-confrontation à visée descriptive se présente comme un outil de rappel assisté favorisant l'émergence de la conscience préréflexive accompagnant toute activité

humaine. Le discours non réflexif de l'enseignant permet d'accéder à la description de son expérience passée, telle que significative de son point de vue. Le croisement entre les données objectives de la situation analysée et les verbalisations *a posteriori* de l'acteur confronté aux traces de son activité offre un matériau de recherche fécond pour analyser l'activité professionnelle. S'engage dès lors une relation de collaboration entre chercheur et praticien pour gagner en intelligibilité des situations étudiées.

Nous souhaitons conclure en revenant sur la dialectique recherche-formation. Nous l'avons vu, ce dispositif de recherche repose sur un apparent paradoxe qui oblige les interlocuteurs à adopter une posture contre-intuitive au cours de l'entretien d'auto-confrontation : effet formatif et (co-)analyse sont volontairement et explicitement différés. Cette double suspension n'est que provisoire. Le déroulement même de l'entretien, contraint par un questionnement rigoureux dans son contenu mais souple dans sa forme interactive, n'offre pas au professionnel un espace de réflexion sur son expérience passée. Néanmoins, la mise en mots de ce vécu permet *a posteriori* l'exploitation de ce redoublement de l'expérience : l'expérience vécue (la situation professionnelle) est transformée par l'expérience de verbalisation rétrospective (lors de l'entretien d'auto-confrontation) qui constitue une activité à part entière invitante le sujet à se replonger dans la situation puis à l'envisager sous un autre angle, à la reconfigurer. Le réfléchissement de l'expérience lors de l'entretien en permet la thématisation, ce qui provoque la prise de conscience. "*La conscience [étant] pour ainsi dire un contact social avec soi-même*" (Vygotski, 1934/2002 : 86), la situation continue de vivre dans l'esprit du sujet capable (Rabardel, 2005) qui peut alors se saisir de cette double expérience pour développer son pouvoir d'agir et transformer son activité professionnelle à venir.

La fabrique de l'action enseignante s'enrichit dans une perspective doublement utile aux chercheurs et aux praticiens. Sur le plan conceptuel, des connaissances sont produites sur l'agir professionnel ; sur le plan pragmatique, l'enseignant développe des instruments conceptuels potentiellement profitables à son activité professionnelle future.

Références

Bibliographie

Alletru, A. (2011). "La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle". *Recherches en Éducation*, n°12. pp. 121-136.

Altet, M. (2002). "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle". *Revue Française de Pédagogie*, n°138. pp. 85-93.

Clot, Y. (2001). "Clinique du travail et action sur soi". In Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Paris/Bruxelles : de Boeck.

Durand, M. (2008). "Un programme de recherche technologique en formation des adultes – Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage / développement". *Éducation et Didactique*, vol. 2, n° 2. pp. 97-121.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, Tome 2. Paris : Presses Universitaires de France.

Peirce, Ch. S. (1978). *Écrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris : Seuil.

Rabardel, P. (2005). "Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir". In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectique activités développement*. Toulouse : Octarès.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.

Schwartz, Y. (1997). *Re-connaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J.& Jeffroy, F.(1994). *Ergonomie des situations informatisées.La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.

Varela, F.-J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Vermersch, P. (1990). "Questionner l'action : l'entretien d'explicitation". *Psychologie française*, n° 35-3. pp. 227-235.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. (1934/2002). *Pensée et langage*, (3^{ème} édition, F.Sève, traduction revue). Paris : La Dispute.

À propos de l'auteure

Amélie Alletru est formatrice à l'Espé de l'académie de Nantes et doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Nantes. Ses thématiques de recherche au Cren se centrent sur une observation des pratiques enseignantes, articulée à une approche multimodale de l'activité. Plus précisément dans le cadre de sa thèse, le contexte plurilingue d'étude est défini par l'analyse de la conceptualisation par cinq professeurs des écoles de Tahiti des situations d'enseignement *Langues et Culture Polynésiennes*.

Courriel : amelie.alletru@univ-nantes.fr.

Adresse : Site Éspé La Roche-sur-Yon, Bâtiment H, bureau HB10, 221 rue Hubert Cailler -
CS 50020, 85035 La Roche-sur-Yon cedex.

